

Zahn, Barbara

Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt. The proof of the pudding is the eating

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 1, S. 2-7



Quellenangabe/ Reference:

Zahn, Barbara: Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt. The proof of the pudding is the eating - In:
ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20 (1997) 1, S. 2-7
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63194 - DOI: 10.25656/01:6319

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63194>

<https://doi.org/10.25656/01:6319>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

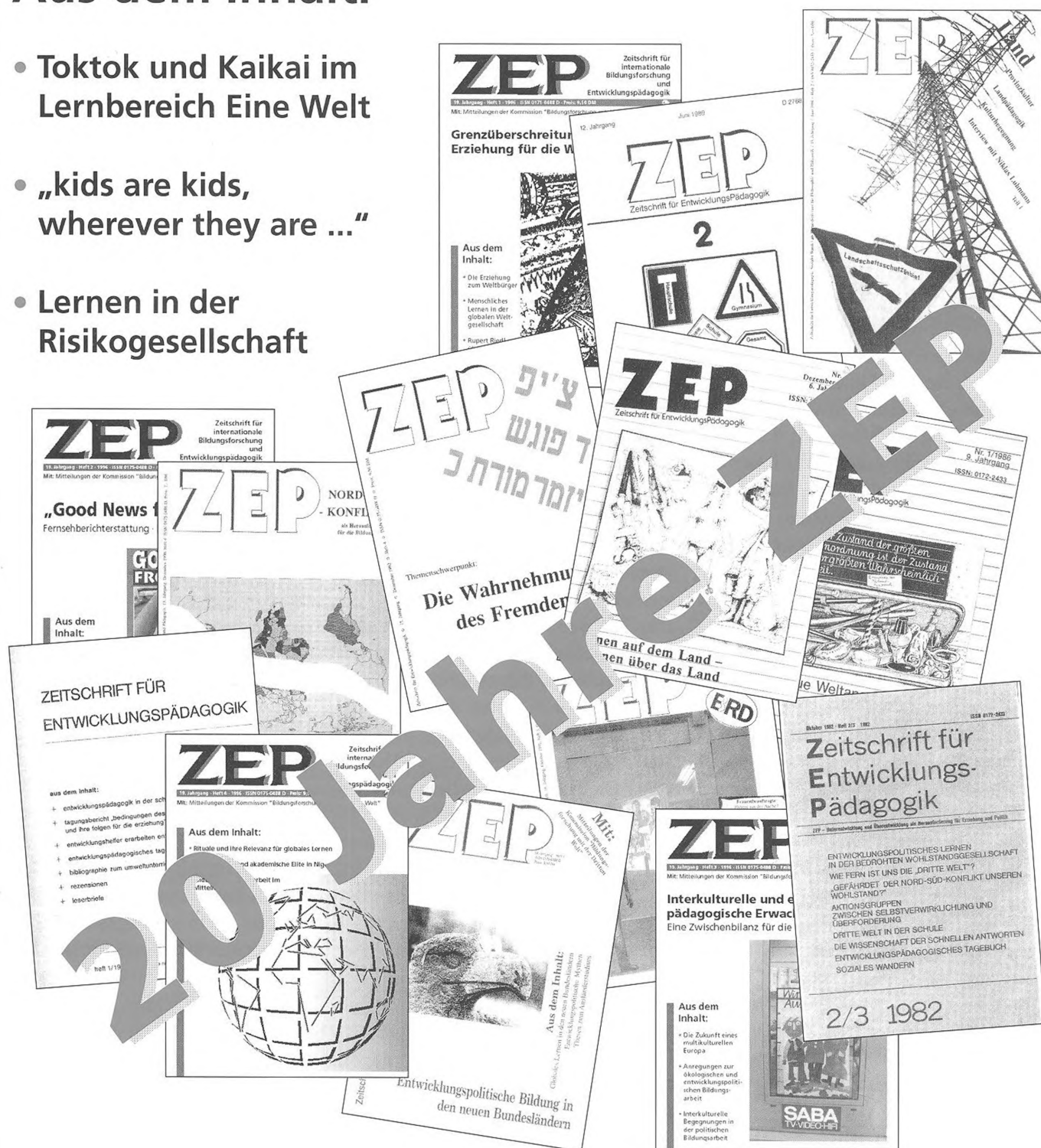
Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Aus dem Inhalt:

- Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt
- „kids are kids, wherever they are ...“
- Lernen in der Risikogesellschaft



Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang März 1 1997 ISSN 0175-0488D

- | | | |
|-----------------|-----------|---|
| Barbara Zahn | 2 | Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt - The proof of the pudding is the eating |
| Gisela Führung | 8 | Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken. |
| Uli Jäger | 13 | Stärkung der Zivilgesellschaften: Friedenspädagogik als Beitrag zur Bearbeitung globaler Gefährdungen |
| Klaus Seitz | 18 | Nachdruck erwünscht - Stationen, Highlights und Kurioses aus 20 Jahren ZEP |
| Heinrich Dauber | 27 | „kids are kids, wherever they are...“ Nord-Süd Dialog: Die Zukunft der 'Einen Welt aus zwei Perspektiven' |
| DGfE / BDW | 36 | Nachrichten / Redaktionsstatut |
| Kommentar | 38 | Lernen in der Risikogesellschaft. Kapitulierte die Bildungspolitik vor der ökologischen Herausforderung? |
| Portrait | 40 | Total normal, total global. Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum EPIZ und der Arbeitskreis Dritte Welt AK3W in Reutlingen |
| | 45 | Leserbriefe |
| | 47 | Rezensionen |
| | 51 | Kurzrezensionen |
| | 54 | Unterrichtsmaterial |
| | 56 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20.Jg 1997 Heft 1. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingenheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitische Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Inge Schmatz. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Barbara Zahn

Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt

The proof of the pudding is the eating

Wenn sich spät in der Nacht die Lehrerkollegen in Neuguinea mit ihren Frauen verabschiedeten, die schlafenden Kinder im Arm oder in Netzen auf dem Rücken, so sagten sie: „Tenkyu long toktok, tenkyu long kaikai“. - Das Gespräch (toktok) war wichtig gewesen, Geschichten und Gedanken für lange Abende. Und das Essen (kaikai), Habhaftes, die alltäglichen Süßkartoffeln, und mitunter Exotisches, Spätzle. Wenn ich an 20 Jahre ZEP denke, an diese imponierend oder auch ärgerlich gescheiterten Aufsätze, ist es Dank für den Diskurs? Dank für Habhaftes? Wo waren wir, wo stehen wir heute, wie geht es weiter mit der entwicklungspolitischen Bildung? Mit der aktuellen Rede vom „Globalen Lernen“ scheint eine neue Epoche in der Zeitgeschichte der Entwicklungspädagogik angebrochen zu sein. Doch haben wir in zwei Jahrzehnten Nachdenken über die Entwicklungspädagogik vielleicht nur alten Wein in neue Schläuche gefüllt?

Die Welt in der Schule. Als Lehrerin ist man fasziniert,

aber auch wie gelähmt im Blick auf dieses Lernfeld, so groß ist die Aufgabe und die Vielfalt der Probleme. Wo anfangen, wo aufhören? Was gehört denn nicht dazu? Die Forderungen, was zu berücksichtigen sei, füllen Seiten. Man fühlt sich an den Ausruf im Zusammenhang mit Social Studies erinnert:

„Schließlich Brüder, was auch immer wahr, ehrlich, gerecht, schön ist ... wenn irgend etwas tugendhaft und ... zu preisen ist, vergeßt es nicht“ (Horn nach Hilligen 1971, 2541). Die „Welt in der Schule“, die „Eine Welt“? Seit 20 Jahren ist das ein endloses Thema mit Variationen. In jüngerer Zeit ist nun der Begriff „globales Lernen“ verstärkt in die Diskussion eingebracht worden (vgl. u.a. Bühler 1996; Forum 1996; Global Lernen 1995/96). Er wird häufig der bisher gepflegten Rede von der „Einen Welt“ kritisch entgegengesetzt.

So wird etwa vom Schweizer Forum (vgl. Forum 1996) der Eine Welt-Begriff kritisiert. Er sei historisch belastet durch Ethnozentrismus. Die Gefahr eines kulturellen Hegemonismus wird beschworen (Bühler in: Forum 1996, 41 ff.), die sich hinter dieser Chiffre „weltweiter tiefer Friedenssehnsucht“ und „weltbürgerlicher Utopie“ verberge. Dieser „Modebegriff ‘Eine Welt’, so heißt es an anderer Stelle, sei vereinnahmend, allesumfassend, decke Widersprüche, Ungerechtigkeiten und kulturelle Vielfalt zu und sei ein Produkt der westlich-kapitalistischen Gesellschaft“ (Forum 1996, 12), für das in der Dritten Welt kein Verständnis da sei. „‘Globales lernen’ - ein Luxus für die Reichen?“ so wird gefragt (Bühler 1996, 212). Auch wenn die historischen Hintergründe nachdenklich machen (Seitz 1993), etwa die spezifisch abendländische Form des Kosmopolitismus - mit eurozentrischen und hegemonialen Zügen - so ist zu fragen: Ändert sich durch Neubenennung etwas am Sachverhalt? Ist es nicht fast komisch, wenn alles Negative dem Begriff „Eine Welt“ angelastet wird und strahlend der neue Begriff „global“ auftaucht? blieb und bleibt er unbeeinflusst

vom ökonomischen, politischen, technischen Kontext, in dem er uns begegnet? Was ist an Weltbürgertum und Utopien so entsetzlich? Ich mag beides. Sicher wurden beim neuen Schwerpunkt 'interkulturelles Lernen' im Eine Welt Lernbereich die ökonomisch politischen Aspekte oft wenig beachtet - aber falsch und ärgerlich ist, wenn behauptet wird, die Anfang der achtziger Jahre prägende Vision der „einen Welt“ sei einer kritischen Betrachtung der wirtschaftlichen Globalisierung gewichen (vgl. Forum 1996, 12). Schon lange stand neben der Hoffnung auf ein friedliches Zusammenleben der Völkerfamilie, ausgedrückt etwa in der Gründung der Vereinten Nationen, die

Nachdem ich mehrere Jahre in Aktionsgruppen mitgearbeitet, drei davon hinter dem Schreibtisch an meiner Diss verbracht habe, stehe ich jetzt als Lehrer in einer entwicklungspädagogischen Provinz vor dem Problem, das zuvor aus einem anderen Praxisfeld heraus theoretisch Reflektierte wieder in die Praxis zurückzuführen. Das ist einfacher gedacht als getan: Als - wenn auch spätes - Kind der Studentenbewegung, das von der Vietnambewegung noch etwas und von Chile sehr viel mitbekommen hat und mit einer lebensgeschichtlich strukturierten, spezifischen Optik an bestimmte Probleme herangeht, bin ich mit Schülern 'konfrontiert', von denen mich weniger die Jahre als eben jene Erfahrungen trennen. Und als Lehrer hat man auch noch die Hoffnung, wenigstens Bruchstücke davon, sofern sie für die Schüler relevant sind, zu vermitteln. Aber da komme ich mir oft wie einer vor, der einen (Wider)Haken auswirft, der kein Netz findet, an dem er hängen bleiben kann. Für mich lautet also eine zentrale Frage: Inwiefern kann ich von meinem eigenen Erfahrungshorizont derart abstrahieren, daß ich, den der Schüler antizipierend, "von vorne" anfangen, also erst einmal Voraussetzungen für eine entwicklungspädagogische Sicht der Dinge schaffen. Um im Bild zu bleiben: Wie wird das 'Netz' geknüpft, jene sich strukturierende Erfahrung?

Alfred Holzbrecher: Erfahrungen, Fragen und Ansätze entwicklungspädagogischer Arbeit in der Schule, in: ZEP 1/2 1980, S. 85

Skepsis. War der Familienfrieden nicht immer schon brüchig? Die Betonung unüberbrückbarer Interessengegensätze zwischen arm und reich (68er Jahre), Forderungen nach Self-reliance (Nyerere) bzw. einem Moratorium (Bangkok) signalisierten deutlich die Bedenken gegenüber allzu raschen Eine Welt-Träumen. Selbst eine Karikatur zeigte zwar, daß wir alle in einem Boot sitzen, aber sie machte deutlich, rudern müssen nur die einen. Darüber hinaus war schon lange

von Brot für die Welt „anders leben, damit andere überleben“, an Dependenztheorien, an die Gründung der Dritte Welt-Läden und Versuche, Bewußtsein und Verhältnisse „in den Zentren“ zu verändern (z.B. kritische Aktionäre usw.) Als die Läden später umbenannt wurden in „Weltläden“, die Zeitschrift „Dritte Welt in der Grundschule“ unter dem Titel „Eine Welt in der Schule“ erschien, stand nie dahinter die Vorstellung, daß nun in der Welt „alles in schönster Ord-



vor Tschernobyl selbst Nichtexperten wie Theologen (z.B. Gollwitzer) und engagierten Hausfrauen in der Friedensbewegung bewußt, daß zum erstenmal in der Geschichte die Gattung Mensch bedroht und Friede „Lebensbedingung im technischen Zeitalter“ ist (Weizsäcker 1964, S.7). Eine Welt bedeutete nie heile Welt, aber evident war, es ging bei aller Kritik an globalen wirtschaftlichen Tendenzen um das Überleben schlechthin. - Auch die heute so oft beschworene Blickwendung weg von der Dritten zur Ersten Welt hin ist nicht neu. Als ob nicht schon in den fünfziger Jahren (Boer 1956) vielen klar wurde, daß die Misere im Süden mit dem Norden zusammenhängt und dort Veränderungen nötig sind. Ich erinnere an Kirchenkonferenzen in Genf 1966 und Uppsala 1968 (Gerechtigkeit statt Barmherzigkeit, Hilfe statt Handel), an leidenschaftliche Kritik an multinationalen Konzernen und deren entsetzte Reaktionen selbst auf Kinderfibeln 1983 und Unterrichtsmodelle z.B. zum Thema Kakao, an „Aktion e“

nung“ sei. Das war nur der ironische Titel eines Karikaturenbändchens (Stapperfenne). Die Eine Welt war nie anders als kritisch hinterfragt worden („Es ist noch nicht ausgemacht, wer entwickelt ist“, ZEB 1984, 15), das hat eine lange Tradition in der Eine Welt-Bewegung, und man könnte viele Belege in der ZEP finden.

Der Süden und die Eine Welt

Auch der Einwand, daß im Süden wenig Verständnis oder

Die Eine Welt, die zunächst noch als großartiges Zukunftsprojekt der Menschheitsgeschichte vorgestellt wurde, wird nun als konfliktreiche Realität erfahren, die durch Politik und Erziehung nicht mehr hervorgebracht, sondern bewältigt werden muß. Fern aller idealistischer Utopien, die sich um sie rankten, ist die Weltgesellschaft unversehens als irreversibles Schicksal der Menschheitsentwicklung zutage getreten. Doch die Beschreibung dieses Sachverhaltes bleibt ambivalent, in der Rede von der „Einen Welt“ bleibt die Feststellung von der tragischen Globalität menschlicher Lebensverhältnisse in der Gegenwart überlagert von den Hoffnungen auf eine ganz andere „bessere“ Einheit dieser Welt. An die Stelle der Vision des Friedensreiches treten im Verlaufe der sechziger Jahre neue Einheitsmythen, die gleichwohl das Erbe der verschütteten Vision bewahren.

Klaus Seitz: Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos, in: ZEP 3/1991, S. 9

gar Engagement für die Eine Welt bestünde, überzeugt nicht. Vor 20 Jahren in abgelegenen Dörfern Neuguineas interessierten die Menschen sich brennend für die Berliner Mauer, während hier jahrelang kaum jemand von Flüchtlingstragödien zwischen Irian Jaya und Neuguinea wußte. Nachdenklich macht auch, daß in 170 Ländern ai-Gruppen exi-

druckt. Die Fotos lassen auch Kinder nicht los. Sie fragen nach Gott und der Welt und vielen Details und mehr und oft anders als nach Piaget und Kohlberg erlaubt ist. Auch wenn ich große Bedenken habe, Erkenntnisse dieser Altmeister kurzerhand auf den Lernbereich zu übertragen, die Anfragen zum Globalem Lernen aus entwicklungspsychologischer



stieren, es weltweit durchaus Sensibilisierung für Menschenrechte gibt. Impulse kommen von Kindergärten in Chile oder Jamaika, wo die „derechos humanos“ (Menschenrechte) bewußt gemacht werden und der Tag der Vereinten Nationen festlich begangen wird? (Wo findet man im Norden ähnliches in Schulen?) Friedensgruppen in der Südsee, die nahe am Moruroa- und Bikiniatoll usw. ihre bitteren Erfahrungen machten mit der Welt und die heute vom Untergang bedroht und mit Evakuierungsplänen beschäftigt sind, erfüllen durchaus die Klimaprobleme der Einen Welt mit Sorge. Sicher haben Leute im Süden kaum Hoffnung, daß der Norden Eine solidarische Welt anstrebt, aber das sehen auch Menschen hier so. Andererseits, sind nicht auch gemeinsame Interessen von Nord und Süd erkennbar, die der Klimageschädigten, der Flüchtlinge, der Proletarier aller Länder ...?

Und was sagen Kinder? Hier, in Jamaika, in Chile, in Neuguinea?

Spricht man mit Kindern über den Lernbereich, so fällt ihnen zu „Globalem Lernen“ der Globus ein. Dieser selbst fasziniert und auch die damit verbundene Vorstellung des Erdballs, des blauen wunderbaren Sterns im weiten Kosmos, wohl auch „unseres kleinen Planeten“ von St. Exupéry klingt an, oder das Bild des gemeinsamen Raumschiffes. Die Erde vom All aus zu sehen, einmalig, begrenzt, zerstörbar, das hat alle Astronauten, wie sie berichten, tief beein-

Sicht machen Implikationszusammenhang und Methoden umso wichtiger. Und sie bestätigen eine alte Vorgehensweise in diesem Lernbereich (vgl. Heinrich 1974; Short 1996), nämlich Kindern vor allem zuzuhören, ihre Ein- und Ansichten abzutasten in offenen Unterrichtssituationen, dann behutsam Angebote zu machen, wieder Verhaltensweisen und Aussagen der Kinder zu protokollieren und zu bedenken, um anhand von diesen Dokumenten etwas besser abschätzen zu können, was Kinder beschäftigt und ihr Weltbild bestimmt.

Globales Lernen - neu, neumodisch, notwendig?

Was lernen wir aus all dem? Der Vorwurf, daß der Begriff „Eine Welt“ ungewollte „connections“ habe, kann gleichermaßen bzw. stärker noch gegenüber dem Wort „global“ gemacht werden. Denken wir nur, wie Sätze aus dem Umfeld des Lernbereichs - „Think globally, act locally“ - in der Werbung vermarktet werden. „So global wie lokal, die neue Art des Business Banking“ (Focus 15.4.1996), für den Computer verspricht sie „local and global quality“. Der Züricher Erziehungsminister versucht, Bildung auf Vordermann zu bringen: „Gestehen wir uns doch ein: Während der 80er Jahre sollte in der Schule primär Freude herrschen. Wenn nebenbei etwas gelernt wurde - umso besser. Nun müsse die hedonistische Jugend erkennen, daß das Leben rauher werde. Die Globalisierung zwingt uns, besser zu werden, um im Wettbewerb mithalten zu können.“ (Die ZEIT 31.5.1996)

Die neue Art des Lernens angesichts von Globalität - effizienter, cleverer usw.? So ist es von den früher genannten Autoren nicht gemeint. Trotzdem bin ich nicht glücklich über die neue Begrifflichkeit. Der (Astronauten-)Blick aufs große Ganze - „Sehen wir die Dinge global“ - das Absehen von Details, das macht Eindruck, aber auch Angst, das Wort „pauschal“ liegt nahe. Ich fürchte, daß das Kleine und die Kleinen zu kurz kommen, individuelle Begegnung, kulturelle und menschliche Vielfalt. „Eine Welt“, hier ist für mich spürbar, was z.B. der Begriff 'Oekumene' ausdrückt, „der bewohnte Erdkreis“ (Kirchenamt 1985) wimmelnd, wurstelnd, ein „human touch“, unser gemeinsames Haus, die Vorstellung WIR sind die Eine Welt, alle haben gleiche Rechte und die Pflicht, das „sustainable development“ der Welt zu unterstützen, was Friedens- und Umwelterziehung einschließt. Daß ich dabei lieber in der Tradition und im Kontext der Eine Welt-Gruppen diesen Lernbereich gestalten möchte, ist kein Modehit, ja es ist eher ein Witz, in Zeiten, da Globalisierung Aussichten hat, das Wort des Jahres zu werden, nun ausgerechnet dem alten Hut „Eine Welt“ vorzuwerfen, ein „Modebegriff“, (Forum 1996, 11) zu sein. Es kann nur allzusehn sein, daß man sich an der nahen Verwandtschaft von Globalem Lernen zu ökonomischer, elektronischer, technischer Globalisierung selbst die Finger verbrennt.

Globales Lernen - Zugangsweisen, Sorge und Skepsis

Zuerst einmal soll nicht vergessen werden, daß viele als neu gepriesenen Verfahren altbewährt sind und bis in die Wortwahl hinein z.T. vor 20 Jahren schon formuliert wurden. So ist weder Handlungsorientierung, noch der Akzent auf die positiven Beiträge des Südens, noch Zukunftsorientierung, noch Perspektivenwechsel, noch, wie bekannt, der fächerübergreifende Zugang neu. Selbst als „die Dritte Welt“ ein lokalisiertes Thema war - vor allem im Religionsunterricht aus Mangel an Einsicht bei anderen Fächern - war immer der fächerübergreifende Umgang angestrebt und in der Grundschule von Anfang an verwirklicht worden. Ein Jammer, wenn durch ständige Wiederholungen unsere Ressourcen verschwendet werden.

Der Blick auf uns selbst, persönliche Energiebilanzen (vgl. Gugel 1996, 74 ff., 107 ff.) das waren und sind Zugangsmöglichkeiten, um „Schülern ein tieferes Verständnis für

das Lernfeld Eigene Welt als Teil der Einen Welt“ (Dauber) zu vermitteln, was Ziel des Globalen Lernens ist (vgl. Graf-Zumsteg 1995, 12). Werden sie dominierend, können sie nicht nur zu bewußten Umgang mit Ressourcen ermuntern, sondern ein schlechtes Gewissen zum vorherrschenden Merkmal des Unterrichts machen, Fanatismus, Abstumpfung oder Abwehr bewirken. Der Hinweis auf individuelle Verantwortlichkeit ist so wahr wie kurzschlüssig. Es gibt durchaus eben auch die planvoll organisierte, nur an Profitmaximierung oder Machtgewinn orientierte schamlose Ausbeutung von Menschen, Ressourcen und Umwelt und die Instrumentalisierung von Globalisierung durch multinationale Konzerne, Medienzaren, korrupte Regierungen und kriminelle Vereinigungen. D. Sölles Appell: „Das Böse hat einen Namen und eine Adresse“ gilt nach wie vor. Wer in der Schule schon „urgent action“-Briefe geschrieben hat von „amnesty international“, hofft darauf, daß „Herrschende sicherer saßen ohne mich“, und solches freute nicht nur B. Brecht.

Kritik nicht an solcher Freude, wohl aber an „Spaßpädagogik“ kommt von A. Tremml (vgl. Tremml 1995, 19). Nur soviel: Lehrer sind keine Entertainer, doch was passiert nicht alles in unserem Kopf zwischen Lachen und Weinen durch Karikaturen und Filme wie „der Schwarzfahrer“ oder „Ich bin ein Kanake?“ Auch eine „Angst-“ bzw. „Katastrophenpädagogik“ ist problematisch, das Lernfeld wird beschränkt, die Motivation ist fragwürdig, die psychischen Auswirkungen sind bedenklich. Mich beunruhigt, daß dabei der Aspekt der sozialen Gerechtigkeit nicht notwendigerweise in den Blick gerät, denn - Flüchtlingsströme ausgenommen - was macht es dem Norden schon aus, wie es dem Süden geht? „Die Welt kann ohne Afrika weiterleben, u.U. sogar besser, Millionen Aidstote, vielleicht lösen sich so manche Probleme?“ Das sind wörtlich zitierte Aussagen. Es bleibt zu fragen, ob das Ansprechen egoistischer Motive ausreicht für

„Globalität“, - ein Konzept:

Ich schlage „Globalität“ als didaktisches Konzept in einem dreifachen Sinne vor:

- Globalität als „globaler Erkenntnismodus“, der deterministisches, ausgliederndes Denken nur als einen, wenn auch wichtigen Teil vernetzten Denkens begreift.

- Globalität als „globaler Lernmodus“, der die einseitige Überbetonung des kognitiven Lernens besser ausbalanciert zugunsten emotionalen und sozialen Lernens. „Ganzheitliches“ oder „holistisches“ Lernen (Fuhr, 1988) stehen dem globalen Lernmodus nahe. Neben der dort zurecht betonten, lernpsychologischen Begründung, etwa für ganzheitliches Lernen, betont dieses Konzept zusätzlich noch den interkulturellen Reichtum von verschiedenen globalen Lernmodi in verschiedenen Kulturen.

- Globalität als „globale Verantwortung“, die den Globus als „Oikos“ begreift, der allen Menschen gleichberechtigt offensteht und gleichzeitig allen zum sorgsamsten Umgang und zur gemeinsamen Pflege anvertraut ist; „nachhaltige Entwicklung“ ist derzeit wohl das Konzept, das diese Ansprüche am ehesten zum Ausdruck bringt. (Arts, 1994)

Globaler Erkenntnismodus, globaler Lernmodus und globale Verantwortung sind drei Perspektiven auf Globalität, die interdependent sind. Es macht deshalb nur Sinn, sie zur präziseren Explikation auseinanderzunehmen. Für globales Lernen sind sie gleichermaßen konstitutiv, sie sollten also ständig, für alle am Lernen Beteiligten erkennbar bleiben.

Hans Bühler: Globales Lernen, - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens?, in: ZEP 2/1995, S.3

die Bewältigung der Zukunft. Die rationale Güterabwägung, wenn sie nicht eng gekoppelt ist an den kategorischen Imperativ, die Menschenrechte zu wahren, läßt sie nicht Raum für Lösungsstrategien, die nützlich, aber höchst gefährlich sind? Wird nicht der Boden bereitet für Entscheidungen, Opfer zu bringen um des großen Ganzen willen und seien es bedrohte Völker, falls sie dem globalen Interesse widersprechen? Ein weiterer Einwand kommt hinzu. Ich bin nicht der Meinung, daß Menschen nur aus Eigennutz handeln. Allein die vielen sich selbstverachtenden Handlungen in Kriegen und unter Diktaturen sprechen dagegen. Warum sollte selbstloses Engagement nicht auch für positive Ziele denkbar, wenn auch nicht in diesen extremen Dimensionen wünschbar sein?

Schließlich wird mir auch Angst bei dem Trend des globalen Lernens, nun alles Tun und Lassen auf dem Hintergrund globaler Weltverantwortung sehen zu müssen. „THE BIG WORLD IS WATCHING YOU!“ Dies erinnert an jene Unterrichtsversuche zum Thema „Dritte Welt“, als ein Lehrer Kindern mit einem Metronom einhämmerte „jede Sekunde stirbt ein Kind“. War es schon damals für Kinder schlimm genug, hilflos dem Leid gegenüber zu sein, so konnten sie sich beruhigen, nicht schuld daran zu sein. Wo aber Kindern heute eingehämmert wird, daß jedes Fahren mit dem Auto, jede Plastiktüte, jedes Billig-T-Shirt das Ozonloch, die Ressourcenknappheit und die Ungerechtigkeit der Welt vergrößern, dort wird nicht nur Betroffenheit, sondern auch das Gegenteil erreicht, und oft eine fatale Entpolitisierung. Globales Lernen, so scheint mir, ist ein zu weiter Ansatz, - denn was gehört nicht dazu? - und es ist ein verengter Ansatz, sofern nicht interkulturelle Aspekte miteinbezogen werden.

Neugier auf die andere Seite der Welt

Auch mir ist wichtig, Interdependenz erfahrbar zu machen. Allerdings versuche ich - spätestens seit Neuguinea mag ich Geschichtenerzählen - von außen darauf zurückzugehen. Für mich kommt bei den Schweizer Versuchen und bei der Mahnung, die „Eigenwelt“ (Dauber) bzw. die Schnittstellen zwischen hier und dort deutlich zu machen, viel zu

kurz das Interesse an fremden Menschen, Lebensläufen, Sitten, Einstellungen. Dies hat seinen Eigenwert schon einmal in sich und soll nicht instrumentalisiert werden für irgendwelche Lernziele. Aber hinzukommen kann und soll die Frage, was das Leben jener mit uns zu tun hat, und dank der Irritationen bei der Begegnung (vgl. Führung 1996), der Verfremdung (Brecht) und der Erfahrungen auf der Grenze als fruchtbarem Ort (Tillich) kommt es dabei zur Hinterfragung unseres Lebensstils und zur Öffnung für Alternativen. „Lernen in und für die Eine Welt“, hier ist Wesentliches enthalten: Das Wissen um die Eingebundenheit jedes Einzelnen und der Impuls, die Welt neu zu denken und zu gestalten. Wenn ich an 20 Jahre Unterricht denke, so war mein Anliegen zum einen, zu sensibilisieren für Unrecht, - Lernziel „Empörung“, „Die Wut nicht verlieren“ (M. Frisch) - zu kritisch produktivem phantasievoll kreativem Denken und Tun zu ermuntern und zu Solidarität, „auch dann wenn keiner wegen Nigeria eine Allergie bekommt“ (V. Deile). Wichtig war dabei von Anfang an antizipatorisches Denken. Die Welt kann nicht bleiben, wie sie ist. Und dann war es immer auch dies: Lust auf ein faszinierendes Thema. Es war Neugier auf die andere Seite der Welt und die Erwartung und Erfahrung, daß meine Schüler auch Spaß dabei haben können. Bestärkt fühle ich mich durch einen afrikanischen Pädagogikprofessor: „Von Afrika gesehen sind die Diskussionen, ... daß man den Leuten erst nahebringen muß, daß sie sich mit der Welt befassen sollen, ... unverständlich. Der Mensch lebt sehr kurz, und es gibt ja so vieles, was der Mensch erfahren könnte ... Hier hat man ja die Möglichkeit, mehrere Leben gleichzeitig zu erleben, und das meine ich, müßte doch Spaß machen ... Das heißt, die Beschäftigung mit der Welt ist doch nicht nur eine Pflichtübung, etwas Schwieriges, etwas Unangenehmes, das man so machen kann, weil man nicht anders kann. Es ist auch etwas, was für den Einzelnen sehr viel bringt.“ (Simo 1993, 401 f.)

Globales Lernen, Eine Welt - und nun?

Neue von allen akzeptierte Begriffe, die Hoffnung, die ganze Welt als Lernbereich in den Griff (!) zu kriegen, das klingt verlockend, war doch frustrierend, wie die Diskussion oft sich in immer neuen Formulierungen erschöpfte. Allerdings fürchte ich, daß dieser Trend nicht aufhört, weil ein prinzipiell anderes Arbeiten notwendig ist. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich aus einer Synopse von Lernzielen zitieren (vgl. Heinrich 1974): Verständnis und Aufgeschlossenheit gegenüber der Entwicklungsthematik, sachgerechte Informationsbeschaffung, Abbau von Stereotypen, von Ethnozentrismus, Solidarität, Sensibilität, Problembewußtsein, Einsicht in die Interdependenz, Betroffenheit, Einsicht in die Veränderbarkeit, Empörung. Sieht man diese Liste der Stichworte der damals in der Sache Engagierten (u.a. Ak-

Entwicklungspädagogik - so könnte man einmal in einer ersten und vorläufigen Definition umschreiben - ist die pädagogische Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungsprobleme. Gemäß einer Tradition, die sich vom ersten Heft an durch diese Zeitschrift fortzieht, wird unter "Entwicklung" sowohl "Unterentwicklung" als auch "Überentwicklung" verstanden, sowohl Entwicklung in der Dritten Welt, als auch in der Ersten, Zweiten und Vierten Welt, ja, sogar die Entwicklung einzelner Menschen" (ZEP 1/1978, 4). In Anlehnung an eine bekannte Definition von Siegfried Bernfeld - "Die Erziehung ist ... die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache" (Bernfeld 1973, 51) - könnte man sagen: Entwicklungspädagogik ist die Reaktion der Pädagogik auf die Entwicklungstatsache einer Gesellschaft.

Alfred K. Tremel: *Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz*, in: ZEP 1/1983, S. 6

kermann; Böll; Bülow; Eppler; Frey; Haussmann; Heinrich; Holzbrecher, Hug; Meueler; Seitz; Senghaas; Tremml), so zeigt sich, daß hier vieles vorgedacht wurde, was heute noch und wieder und vermeintlich immer neu im Gespräch ist. Obwohl die Begriffe oft identisch sind, werden sie, wie zu Recht eingewendet wird, verschieden gebraucht. Und die Zeit läuft uns davon, weil die Welt, unser Unterrichtsgegenstand, unser Wissen und die Kinder sich ständig verändern und wir nur mühsam nachhecheln. Eine genaue Analyse der impliziten Vorstellungen ist hier nicht möglich. Sie liefe zudem Gefahr, daß das wissenschaftliche Interesse wieder auf der Lernzielebene verbliebe. Genau dies aber entspricht nicht meinen theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen, wonach überhaupt nur etwas im Lernbereich sinnvoll auszusagen ist und geschehen kann, wenn der Implikationszusammenhang zum Tragen kommt, d.h. die Verschränkung von Lernzielen, Theorien, konkretem Unterricht bis hin zur Auswertung von Schüleraussagen, Fotos usw. in der Art einer Kunstkritik, wobei ersteres in erprobten Unterrichtsentwürfen (vgl. Schmitt 1989) schon immer geschah, letzteres aber noch der Aufarbeitung bedarf. „*The proof of the pudding is the eating*“. Von daher gesehen könnte dafür, wie man das Ganze nennen will, der pragmatische Gesichtspunkt genügen, die Anlehnung an das international gebräuchliche „*global education*“. Und es könnten wenige heuristische Lernziele ausreichen, solange Antworten gegeben werden auf Kinderfragen wie diese: Wie leben Menschen anderswo? Wie geht es Tieren und Pflanzen? Warum leben sie so? Warum gibt es so viel Streit? Was kann man tun? Wie erfahren wir von anderen? Wie lernen wir sie kennen? Was hat es mit uns zu tun? Wie soll das alles weitergehen? (vgl. Zahn 1993) Schaut man sich das Konzept zur „Bildung zur Entwicklung“ an (UNICEF 1991), so wird man große Ähnlichkeiten erkennen. Deutlich wird, daß es um interkulturelle, entwicklungsbezogene, antizipatorische und globale Fragestellungen geht, die zusammen das Lernen in und für die Eine Welt ausmachen. Wenn dann noch ein weltweiter Konsens darüber besteht oder immerhin dokumentiert ist, wie in der Charta der Menschenrechte, wonach Bildung lt. Art. 26 Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen und religiösen Gruppen fördern soll, so denke ich, wir sollten endlich weiter in Richtung Schulpraxis arbeiten, denn auch für die theoretische Durchdringung, die unabdingbar ist, gilt „*learning by doing*“ oder wie Freire schreibt: „Denken und Studium allein brachten die Pädagogik ... (der Unterdrückten) nicht hervor. Sie ist vielmehr aus konkreten Situationen erwachsen und beschreibt die Reaktionen, die ich unmittelbar im Verlauf meiner erzieherischen Arbeit beobachtet habe. Weitergehende Beobachtung wird mir die Möglichkeit geben, in späteren Studien ... die Themen zu modifizieren oder zu verbessern.“ (Freire 1973, 26) Die ZEP sollte dabei mit „toktok“ und „kaikai“ nicht fehlen.

Literatur:

Boer, Hans de: Unterwegs notiert - Auf den Spuren des Unrechts, das an unseren farbigen Brüdern geschieht, Kassel 1956.

Bühler, Hans: Perspektivenwechsel - unterwegs zu „globalem Lernen“, Frankfurt 1996.

Forum „Schule für eine Welt“: Globales Lernen, Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt, Jona 1996.

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten, Hamburg 1973.

Führung, Gisela: Begegnung als Irritation, Münster 1996.

Graf-Zumsteg, Christian: Vom Bildungsstoff „Dritte Welt“ zum fächerübergreifenden Lernen in der Einen Welt“. In: Themenfeld Dritte Welt/Eine Welt. Handlungskonzepte zum fächerübergreifenden Unterricht des Lernbereiches Gesellschaftslehre an Schulen der Sek I, hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1995.

Global lernen: Zeitschriften hg. von Brot für die Welt, 1995/96.

Gugel, Günther: Vertretungsstunden mit Pfiff, Tübingen 1996.

Heinrich, Barbara: Der Lernbereich Dritte Welt in der Grundschule, unveröff. Diplomarbeit, Tübingen 1974.

Hilligen, Wolfgang: Forschung im Bereich Social Studies, in: Handbuch für Unterrichtsforschung, Weinheim 1971.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Oekumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse, Gütersloh 1985.

Schmitt, Rudolf (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule, AK Grundschule e.V. Frankfurt 1989.

Seitz, Klaus: Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. In: Scheunpflug, Annette/Tremml, Alfred: Entwicklungspolitische Bildung, Tübingen 1993, 39 ff.

Short, Geoffrey/Carrington, Bruce: Anti Racist Education, Multiculturalism and the New Racism. In: Educational Review, Vol. 48, No 1, 1996, 65 ff.

Simo, David: Diskussionsbeitrag. In: Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg (Hg.): Lernen in der Einen Welt, Tübingen 1993, 401 f.

Tremml, Alfred: Pädagogische Grundprinzipien. In: Zentrum Entwicklungsbezogene Bildung 1984, a.a.O., 32 ff.

Tremml, Alfred: Eine Welt für alle. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung auf dem Prüfstand, Soest 1995.

Unicef: Bildung zur Entwicklung. Bericht über die Tagung in Thonon-les-Bains, Frankreich 1991.

Weizsäcker, Carl Friedrich: Bedingungen des Friedens, Göttingen 1964.

Zahn, Barbara: Vom Mauerblümchen zur Lotosblüte. In: Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung ZEB (Hg.): Lernen für die Eine Welt. Lernen für die Eine Welt in der Grundschule, Unkel 1993, 41 ff.

Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung ZEB (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule - geht das? Stuttgart 1984.

Barbara Zahn, geb. 1943, Lehrerin, Dipl. Päd., Mitarbeit in der Lehreraus- und fortbildung, im Projekt „Eine Welt in der Schule“ und in verschiedenen entwicklungspolitischen Gremien und Aktionsgruppen vor allem im kirchlichen Bereich. Unterricht an einem Lehrerseminar in Papua Neuguinea, Studienaufenthalte in Afrika, Asien, Lateinamerika und Osteuropa. Arbeitsschwerpunkte: Familie, Schule (internationale Vorbereitungsklassen), Flüchtlinge, Friedenspädagogik, Lernbereich Eine Welt.

